

Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta¹

Indigenous Students and University: realities and challenges to cultural diversity. The case of National University of Salta

Dra. Ana Valeria Hanne es profesor e investigador de la Universidad Nacional de Salta (Argentina), becaria postdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Argentina), (valehanne@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0003-2453-9820>)

Recibido: 2017-07-28 / **Revisado:** 2017-01-05 / **Aceptado:** 2017-11-01 / **Publicado:** 2018-01-01

Resumen

El presente artículo identifica, por un lado, los discursos y acciones desplegadas por la Universidad Nacional de Salta (UNSa), en aras a favorecer los procesos de inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas autoreconocidos en la misma, apelando al análisis de su política institucional y de las iniciativas desarrolladas (Programas/Proyectos) para atender y promover la diversidad cultural. Por otro, recupera algunas apreciaciones que tales estudiantes expresan, en torno a las debilidades y fortalezas de la UNSa respecto al abordaje de la dimensión étnica. La investigación de la que emana este escrito, supuso un diseño metodológico fundamentalmente cualitativo, apelándose también a descripciones cuantitativas ligadas a perfiles sociodemográficos y culturales. Se empleó

un cuestionario semiestructurado, a fin de relevar información sobre aspectos institucionales, psicosociales y étnicos. El mismo contempló la inclusión de herramientas cualitativas: análisis lexicométrico y asociación libre de palabras en torno a núcleos centrales. Asimismo, se consultó a informantes clave y a fuentes secundarias de datos para enriquecer el relevamiento y abordaje de estos tópicos. Los hallazgos posibilitaron advertir la creciente presencia de estudiantes indígenas en la UNSa y sus demandas; el interés y compromiso de grupos institucionales por desplegar estrategias que promuevan accesos y permanencias, como así también la progresiva sensibilización que ha merecido la temática en la academia. Pese a ello, queda mucho camino por desandar en materia de propuestas de atención a la diversidad cultural en orden a la inclusión.

Forma sugerida de citar: Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>.

Descriptores: Diversidad cultural, universidad, estudiantes indígenas, políticas institucionales, inclusión, desafíos.

Abstract

The present article identifies, on the one hand, speeches and actions deployed by National University of Salta in order to favour the processes of social and educational inclusion of indigenous students that are self-recognized in the university, appealing to the analysis of its institutional policy and others initiatives (programs or projects) developed, to attend and promote cultural diversity. On the other hand, some students' appreciations regarding to the university's ethnic approach and its weaknesses and strengths are recovered.

The research from which this article derives, supposed a methodological design fundamentally qualitative, appealing also to quantitative descriptions linked to

social, demographic and cultural profiles. A semi-structured questionnaire was used to provide information on institutional, psychosocial and ethnic aspects. Also, qualitative tools were included: lexicometric analysis and free association of words around central nuclei. Key informants and secondary sources of data were also consulted to enrich the survey and address these topics. The findings made it possible to note the growing presence of indigenous students at National University of Salta and their needs, an interest and commitment from institutional groups to develop strategies to promote indigenous students' access and permanence at the institution, as well as the progressive sensitization that this problematic has deserved in academic environments. Despite of this, there is still a long way to go in terms of proposals for attention to cultural diversity in order to really include indigenous students at universities.

Keywords: Cultural diversity, university, indigenous students, institutional policies, inclusion, challenges.

1. Introducción

La diversidad cultural es una característica constitutiva de la Argentina, y el modo de reconocerla y dar respuesta a ella es uno de los retos más inminentes de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. Aunque el carácter pluriétnico y multicultural de la Nación es asumido y proclamado constitucionalmente, sus instituciones precisan acompañar genuinamente dichas decisiones actuando en consecuencia. En este marco, las Universidades, caracterizadas por las históricas resistencias al reconocimiento e inclusión de las diversidades en sus espacios académicos, adquieren hoy un rol trascendental y un compromiso insoslayable. Si bien “siguen concibiéndose como centros neurálgicos de construcción y difusión del conocimiento universal” (Mato, 2008), actualmente son convocadas a repensar sus sentidos, lógicas, posicionamientos, estructuras, valores y saberes, y a reflexionar, además, respecto de los cambios vitales que las mismas precisan gestionar para así construir y sostener espacios verdaderamente acogedores de las pluralidades culturales, entre tantas otras (Dietz y Mateos, 2008). En este

sentido, el presente artículo se propone identificar los discursos y acciones desplegadas por la Universidad Nacional de Salta (UNSa), en aras a favorecer los procesos de inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas autoreconocidos que transitan sus trayectorias académicas en la misma, apelando al análisis de su política institucional y de las iniciativas desarrolladas para atender y promover la diversidad cultural; a la vez que recupera algunas apreciaciones que tales estudiantes expresan, en torno a las debilidades y fortalezas de la UNSa, respecto al abordaje de la dimensión étnica.

La significativa y creciente participación de estudiantes indígenas en los espacios universitarios argentinos evidencia la importancia de reflexionar acerca de las demandas de esos actores y de abordar las nociones de diversidad, acceso e inclusión socioeducativa. Tales presencias no constituyen un hecho reciente, no obstante, en los últimos años, han logrado mayor visibilidad y atención por parte de las instituciones educativas, de las políticas públicas y de los organismos del Estado, producto de incesantes e históricas luchas por la reivindicación de sus postergados y vapuleados derechos, tras una larga historia en el



país de invisibilidad y exclusión de estos colectivos culturales (Benito Cuéllar, 2009; Zidarich, 2010).

Vale advertir que, aunque las instancias de acceso e inclusión a la universidad suelen concebirse como instancias análogas y simultáneas, resulta medular develar tal eufemismo comprendiendo que constituyen procesos claramente diferenciados, en los cuales, a veces, paradójicamente operan mecanismos excluyentes y con sentidos contrapuestos. Las realidades de los espacios académicos evidencian que dichos accesos no se traducen necesariamente en inclusiones reales, en abordajes “situados” de las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas, de sus procesos y pluralidades. Es decir, es menester comprender a la inclusión no sólo como acceso al sistema, no como mera acción aditiva que busca “revelar” presencias omitidas o abordar trayectorias socio-culturales y académicas desde miradas “compensatorias”, sino como una auténtica posibilidad de generar y fortalecer mentalidades y actitudes basadas en la equiparación y promoción de derechos (Yarza de los Ríos, 2010).

Sensibilizar a los distintos actores universitarios acerca de la inminente diversidad que existe en la sociedad argentina constituye una imperiosa necesidad, como lo es también el propiciar conocimientos genuinos de los perfiles socioculturales y educativos de los estudiantes indígenas presentes en dichos espacios formativos, quienes demandan a las agendas universitarias el diseño de políticas de inclusión socio-educativas, contextualizadas (Bello, 2009), que favorezcan estructuralmente la equidad en las trayectorias educativas de estos sujetos como una forma posible de democratizar e “interculturalizar” el quehacer universitario (Villasante, 2008).

En este sentido, ahondar en el rol que asumen las universidades frente a la innegable diversidad cultural, con las emergentes y complejas demandas sociales/regionales; las formas de reconocerla, incorporarla y valorarla en sus actores, espacios, currícula, relaciones y procesos; las estrategias institucionales de recepción, inclusión y promoción que se despliegan en relación

a los estudiantes indígenas (políticas, programas, proyectos); reparar en sus condiciones de acceso y permanencia; en los aspectos facilitadores y obstaculizadores a lo largo de sus itinerarios formativos; como así también en sus fortalezas y debilidades en el plano socio-cultural-afectivo y académico, resultan aspectos medulares a considerar para el análisis, debate y generación de políticas institucionales inclusivas.

Se sabe que el nivel universitario argentino no cuenta aún con lineamientos ni políticas específicas que respalden la atención a la diversidad cultural (Reynaga, 2011; Paladino, 2008). No obstante, son perceptibles los esfuerzos de algunas universidades, o grupos al interior de ellas, que han hecho manifiesta su intención de favorecer tanto la inclusión socioeducativa como la profesionalización de jóvenes de pueblos indígenas, mediante la generación de diversos tipos de decisiones, proyectos y apoyos. Cada vez resultan más las universidades que, de algún modo, en los últimos años han asumido, desde diversos enfoques, la temática indígena en sus agendas. Las iniciativas y/o programas generados por este tipo de instituciones, en la mayoría de los casos, constituyen experiencias que se traducen en espacios socio-educativos recientemente conquistados. Es loable el compromiso y trabajo de muchos equipos al interior de ellas, ya que “con seguridad que cada una tienen acumuladas problemas, experiencias y aprendizajes que les han dado lineamientos más claros que sólo la buena voluntad para con los indígenas” (Cortés Lombana, 2009, p. 46). Todavía hay mucho camino por recorrer y acciones por desplegar para hacer legítimos los lineamientos jurídicos proclamados a nivel internacional y nacional, los cuales pregonan el desarrollo y ejecución de prácticas sociales y formativas que contemplen las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, fortalezcan sus identidades, atenúen las adversidades emergentes en sus respectivas trayectorias y favorezcan el empoderamiento de sus pueblos y comunidades.

En este marco, se presenta el caso de la UNSa, a fin de conocer cuál es el posicionamiento



que adopta con la temática indígena, partiendo de la consideración que la misma se autodefine como una institución académica “de frontera” (dada la fuerte impronta de su localización geopolítica en sus propósitos y funciones, fundamentalmente al momento de su creación) y que se encuentra situada en la Provincia de Salta, la cual reúne la mayor diversidad cultural y lingüística del país (Buliubasich, 2009). Asimismo, el recuperar algunas apreciaciones de los propios estudiantes indígenas, acerca de las debilidades y fortalezas que ellos identifican en dicha Universidad, pretende movilizar un análisis reflexivo de las demandas y necesidades que aquellos sujetos expresan a la Educación Superior (ES), en tanto portadores de saberes, prácticas y cosmovisiones heterogéneas. Repensar estos aspectos resulta un compromiso ineludible ante el imperioso desafío de promover mayores políticas de inclusión socioeducativa que acojan y valoren la diversidad (Schmelkes, 2012) mediante el desarrollo de legítimos espacios, actitudes y mentalidades interculturales.

2. Fundamentación teórica

2.1. Pueblos indígenas y universidades. Contexto argentino

La participación de estudiantes indígenas en las universidades, argentinas en particular y latinoamericanas en general, es un fenómeno reciente que tiende a incrementarse y que cobra vital importancia dentro de los procesos de inclusión educativa (Cortés Lombana, 2009). Sin embargo, se sabe que este espacio académico fue vedado para estos sujetos, quienes históricamente estuvieron relegados de la ES.

Argentina narra una historia en la cual las universidades, desde sus orígenes, fueron concebidas como instituciones “monolíticas y homogeneizantes”, patrimonio exclusivo de un selecto grupo de la sociedad, caracterizado por su opulento capital social, cultural y económico. Paulatinamente, este escenario fue transformándose, y las crecientes demandas de la sociedad en

su conjunto, comenzaron a interpelar a las universidades, demandando mayores niveles de: pertinencia social y cultural, cobertura de la matrícula, extensión y compromiso con las diversas realidades del contexto, en el cual se desempeñaban. Por su parte, los procesos de urbanización indígena, entre otros aspectos, contribuyeron a que algunos jóvenes de los pueblos indígenas accedieran al nivel superior, inscribiéndose en universidades con la intención de profesionalización. Tal incorporación, sin embargo, no siempre supuso visibilidad o reconocimiento, menos aún la toma de conciencia por parte de esas instituciones respecto de la necesidad de ofrecerles contención y una formación con equidad y pertinencia cultural, razón por la cual, en muchos casos, los indígenas optaron por ocultar o negar sus identidades, a fin de evitar situaciones de marginación y menosprecios.

A partir de la década de los noventa, tras las reivindicaciones conquistadas en materia de derechos, los pueblos indígenas comenzaron a explicitar sus presencias en los distintos contextos socio-académicos y a luchar por la concreción de sus aspiraciones personales y comunitarias (Serrudo, 2010). Al respecto, cabe aclarar que tal desafío no estuvo exento de dificultades, por el contrario, fueron y aún continúan siendo muchas las adversidades que deben sortear en sus respectivas trayectorias formativas. Dificultades ligadas a situaciones personales (inseguridades, miedos, desarraigo familiar y comunitario), académicas (formación exigua en los niveles educativos previos, exigencias académicas descontextualizadas), culturales (dominio de códigos culturales significativamente diversos, formas de vinculación, y de desenvolvimiento en la ciudad), económicas (recursos escasos e insuficientes para la subsistencia cotidiana y para afrontar los gastos personales y educativos que implica la vida citadina) (Arce, 2010), entre tantas otras.

Más allá de que en la Argentina este nivel de educación aún no pueda considerarse como un verdadero espacio intercultural y de



real inclusión, se advierte que uno de los grandes desafíos de las instituciones universitarias reside justamente en acoger genuinamente la diversidad, desplegando en sus espacios y con sus actores algunas “modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Mato, 2016), lo cual invita a desarrollar iniciativas (de formación profesional, investigación y vinculación social) que resulten pertinentes con las diferentes necesidades, culturas, epistemologías y proyectos de los sujetos implicados. No sólo la cuestión de los accesos resulta una dimensión a fortalecer, sino fundamentalmente la relevancia y significatividad con que las acuciantes demandas de los pueblos indígenas son abordadas institucionalmente, en miras a promover ámbitos más democráticos y equitativos.

2.2. La UNSa y su relación con la temática indígena

La UNSa, en los últimos años, ha avanzado notablemente en lo que respecta a su vinculación con la temática indígena. El interés por revisitar este tópico en la ES ha ido cobrando fuerza y así, a través de proyectos de vinculación social, de tutorías, del accionar de equipos de cátedra (mediante la incorporación de aspectos alusivos a la diversidad cultural en los programas de las asignaturas; o a través de propuestas de intervención en terreno), del interés de investigadores en plantear indagaciones afines a la diversidad e interculturalidad, o de iniciativas particulares (sumando adeptos y formalizando propuestas enriquecedoras en la materia), la dimensión étnica ha merecido una notable atención, incorporándose paulatinamente en parte de la agenda institucional.

La diversidad cultural ha estado siempre presente en los contextos de la academia (aunque con otros matices y porcentajes), sólo que en muchas ocasiones eran presencias omitidas o excluidas, razón por la cual poco (o nada) se abordaban institucionalmente las singulares realidades culturales de esos estudiantes. Es decir,

la UNSa no contaba con políticas de atención e inclusión a la diversidad cultural, ni con medidas específicas que permitieran contener las demandas y necesidades de los sujetos indígenas, que garantizaran su derecho ciudadano a educarse en un marco de igualdad, calidad y equidad.

En los últimos años, ante la inminente y numerosa presencia de universitarios indígenas, se hizo insoslayable la necesidad de diseñar e implementar distintas estrategias que posibilitaran favorecer sus procesos de ingreso, permanencia y graduación. Conforme pasó el tiempo, y con la experiencia acumulada al respecto, puede advertirse que la UNSa ha pasado por etapas, claramente identificables, que transcurren desde la invisibilización/negación de la dimensión étnica en su agenda institucional, pasando por su problematización/ sistematización, hasta llegar, en la actualidad, a la gestión e institucionalización de la atención a las diversidades. Una política institucional genuinamente intercultural todavía supone un desafío para esta Universidad, en tanto aún se están madurando los procesos necesarios para forjar relaciones interculturales con equidad, en el sentido que Mato (2009) lo plantea.

2.2.1. Algunas referencias a las políticas implementadas por la UNSa

El reconocimiento de la diversidad de perfiles estudiantiles, junto a los contextos con marcada desigualdad social y económica de los que provienen, demanda una ineludible reflexión acerca del accionar institucional, de las iniciativas y medidas promovidas en pos de una verdadera inclusión al espacio universitario, en particular, y a la sociedad en general, para luego ser traducida en prácticas e intervenciones significativas.

La UNSa refleja la diversidad propia de la provincia en que se sitúa, acusando algunas etnias una representación mayoritaria, según las regiones geográficas en las que se localizan las Sedes académicas. Si bien la presencia de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas en esta Universidad se advierte desde larga data, es recién a partir de 2008



que la Institución reflexiona acerca de conceptos, discursos y prácticas en torno a la diversidad cultural, en pos de propiciar espacios más inclusivos, que fomenten la democratización de la ES, por sobre todo tipo de diferencia. En este sentido, comenzaron a bosquejarse diversas acciones y proyectos con iniciativas de atención y promoción a la dimensión étnica, los cuales fueron canalizados a través de los correspondientes organismos de la Universidad. En el marco de dichas iniciativas, posteriormente, se aprueba el Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (PTEPO) (Res. CS. N° 197/10), como una instancia que pretendía ilustrar la efectivización del posicionamiento político, social e institucional adoptado. Hasta entonces, puede decirse que no existía una política institucional que tuviera como destinatarios específicos a los estudiantes indígenas.

El PTEPO es comprendido como un espacio de configuraciones que:

(...) busca acompañar los procesos que realizan los estudiantes a fin de responder a necesidades y problemas situados, abarcando la multiplicidad de dimensiones que convergen: personales, sociales, académicos, culturales, etc. De este modo, el trabajo conjunto que se realiza tiende a desplegar estrategias diversas que posibiliten alcanzar mejores logros académicos y personales. Este acompañamiento resulta indispensable al momento del ingreso. Paulatinamente, al ganar los ingresantes conocimiento y seguridad, los tutores pasan a cumplir más fuertemente la orientación académica y el desarrollo de actividades socioculturales (Bergagna, 2012, p.118).

Importa mencionar que dicho Proyecto no cuenta con economías para otorgar becas integrales a los estudiantes indígenas, por lo que se trabaja con la socialización de la información disponible sobre los distintos beneficios que se ofrecen tanto a nivel nacional, provincial, así como también otras becas o ayudas ofrecidas desde las facultades o la universidad o (para fotocopias, transporte, comedor universitario, etc.) (Ossola, 2014).

Por último, desde la coordinación del Proyecto se proponen diversas actividades extra académicas (talleres participativos sobre temáticas de interés para el grupo; jornadas interculturales de reconocimiento e intercambio de culturas; talleres de escritura y redacción; proyectos de extensión a las comunidades de pertenencia y ferias Interculturales), a fin de propiciar instancias de producción e intercambio cultural; fomentar una actitud de empoderamiento y reafirmación identitaria en los estudiantes indígenas; construir lazos solidarios y vinculaciones interculturales entre los distintos miembros de la comunidad universitaria, y además, de favorecer en ellos un sentimiento de posibilidad e igualdad.

3. Fundamentación metodológica

En el presente estudio, por la particularidad de la temática abordada, los perfiles de los participantes y los propósitos que lo orientan, se optó por un diseño de abordaje metodológico *fundamentalmente cualitativo*, contemplando asimismo una aproximación cuantitativa, de carácter descriptiva (fase exploratoria, vinculada a dimensiones de base y a perfiles sociodemográficos-culturales), a los fines de recuperar otros datos que posibiliten enriquecer la lectura y el análisis cualitativo. Dado el complejo entramado de aspectos involucrados se promueve un diseño metodológico flexible e integral que posibilite abordar la multiplicidad de dimensiones emergentes.

En efecto, la metodología adoptada para el presente estudio resulta particularista, descriptiva y heurística, en tanto se indaga a un acotado número de sujetos, enfatizando un análisis intensivo y comprensivo de algunos núcleos centrales que posibiliten instancias posteriores de teorización.

El diseño cualitativo tiene como preocupación comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social en sus contextos naturales, a partir de los propios marcos referenciales y puntos de vistas de los sujetos involucrados



en las problemáticas investigadas. Parafraseando a Vasilachis (2006), este tipo de investigación supone un abordaje que intenta dar cuenta de la forma en que la realidad social es comprendida, vivenciada y producida. Por ello, en este estudio, a través de la utilización de los instrumentos diseñados se buscó recuperar toda información que posibilitara dichos propósitos, concediendo especial interés a los contextos y procesos socio-académicos, a la perspectiva de los universitarios indígenas, a sus sentidos, conocimientos y representaciones, mediante la construcción de posibles categorías analíticas (Abric, 2001).

La acción de indagación cualitativa:

[...] se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández Sampieri, R. *et al.*, 2010, p. 7).

Participaron en el estudio universitarios indígenas “autoreconocidos”² (Convenio OIT 169, 1989; INDEC 2001; INDEC-ECPI 2004/2005; Censabella, 2010) que iniciaron sus trayectos formativos en la UNSa. (considerando la Sede Central-SC- junto a las Sedes Regionales de Orán-SRO-y Tartagal-SRT-), inscriptos en diferentes carreras de las instituciones referenciadas, tomando como criterio de selección la cohorte de sujetos comprendidos en el período 2008-2010 (dado que es a partir de 2008 que se encuentra ya sistematizado el trabajo para con estos jóvenes). Dentro de esta cohorte se identificaron 61 alumnos indígenas (25 en la SC; 10 en la SRO y 26 en la SRT), de los cuales sólo 26 aceptaron participar de la investigación.

Para la selección de la *muestra* se consideraron criterios teóricos intencionales (muestreo intencional), que tuvieron en cuenta los propósitos esbozados y la relevancia teórica del universo seleccionado, en función de los interrogantes planteados en la investigación. Se trata de una muestra no probabilística, que adopta el criterio de selección “por conveniencia” en donde se

consideraron todos aquellos casos que resultaron accesibles al investigador en las instancias contempladas de abordaje.

Para la obtención de la información se construyó un dispositivo de relevamiento integrado por diferentes herramientas metodológicas, diseñado en función de la literatura consultada y en base a las problemáticas manifestadas por algunos informantes claves. En tal sentido, se elaboró un cuestionario semiestructurado, en tanto no se encontraron antecedentes en el abordaje metodológico de los tópicos abordados en este estudio que pudieran ser readaptados a las realidades investigadas en esta oportunidad.

En el proceso de relevamiento de información se trabajó con herramientas cualitativas, tales como: la Asociación Libre de Palabras y el Análisis Lexicométrico, a fin de generar un espacio que recupere “la voz de los participantes” y que posibilite indagar con mayor profundidad sobre algunos núcleos centrales. Ambas técnicas permiten cuantificar datos originalmente cualitativos, mediante la construcción *a posteriori* de categorías explicativas que permiten reorganizar y dar sentido a las expresiones vertidas por los participantes. Específicamente, la asociación libre de palabras permite trabajar con las asociaciones conceptuales espontáneas a partir de una frase o término inductor, lo que pone en descubierto las representaciones compartidas por los participantes del estudio (Wagner y Hayes, 2011).

En el proceso de relevamiento se apeló también a fuentes secundarias de datos sobre las temáticas abordadas, consultándose diversos documentos: informes estadísticos sobre el acceso a la universidad por parte de la población estudiada, normativas acerca de la ES y su relación con la cuestión indígena, marcos legislativos afines, escritos elaborados por diversos organismos sobre políticas y programas promulgados e implementados, estatutos y estudios académicos vinculados, informes específicos diseñados por los programas destinados a los estudiantes originarios, entre otros. Asimismo, se mantuvieron reuniones y conversaciones informales con algu-



nas autoridades/ responsables que contribuyeron o que aún se encuentran comprometidos activamente con tales iniciativas inclusivas.

4. Análisis y resultados

4.1. Dimensiones inclusivas

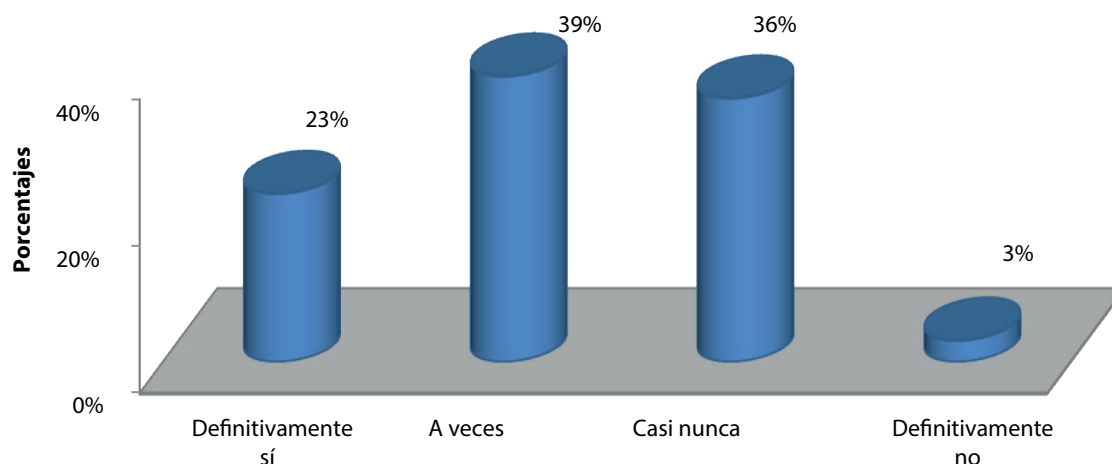
Se apeló a las apreciaciones que los estudiantes indígenas manifestaron en torno a la actuación institucional respecto de la diversidad cultural y la inclusión socioeducativa. A los fines del presente trabajo se presenta solo el siguiente nodo.

Nodo a: La Universidad y la diversidad cultural

Aquí se buscó conocer las representaciones que los estudiantes indígenas presentaban respecto a la Universidad y su capacidad inclusiva, de atención a la diversidad. Se planteó a dichos sujetos la siguiente pregunta “¿Consideras que la Universidad es un ámbito que atiende y

valora la diversidad cultural?” Las categorías propuestas como opciones de respuestas fueron: *Definitivamente sí* (b1); *A veces* (b2); *Casi nunca* (b3) y *Definitivamente no* (b4). Los resultados arrojados en las respuestas evidenciaron que un porcentaje muy reducido de los estudiantes indígenas participantes en el estudio (3%) considera que la Universidad *definitivamente no* valora ni atiende la diversidad cultural, en tanto un 23% del grupo total de encuestados adujo en sentido contrario, es decir confirmando que *definitivamente sí* lo hace. La mayor concentración de frecuencias en las respuestas la obtuvieron las categorías *a veces* (39%) y *casi nunca* (36%), lo cual permite inferir entonces que, desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados, la atención a la diversidad cultural en la Universidad abordada no representa una política instituida, o en caso de serlo no resulta compatible lo declamado con lo actuado.

Gráfico 1. La universidad como ámbito de atención y valoración de la diversidad cultural



Fuente: elaboración propia

4.2. Aspectos facilitadores/obstaculizadores

En el análisis de los nodos siguientes se exponen aquellos aspectos institucionales y extra-institu-

cionales que, según las vivencias y referencias de los estudiantes de pueblos originarios, actuaron como aspectos facilitadores y obstaculizadores, tanto para el acceso, como para la permanencia en la UNSa.



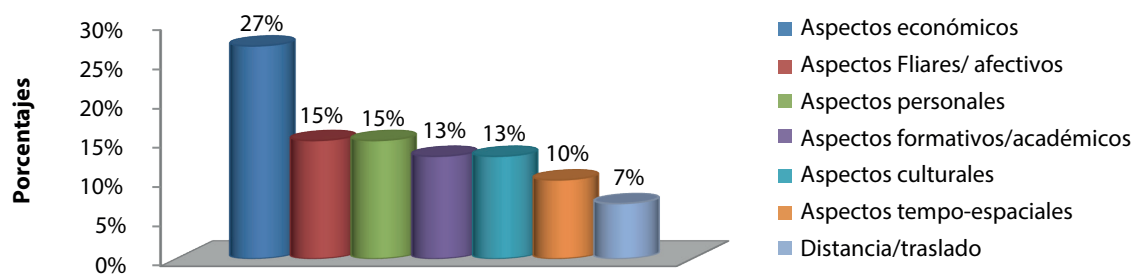
Nodo a: Aspectos obstaculizadores en el acceso a la Universidad

Se abordaron aquí aspectos de la comunidad universitaria que, según el criterio de los sujetos encuestados, actúan como obstáculos y suponen importantes limitaciones para el acceso a la UNSa. Se recuperaron las respuestas vertidas por ellos ante la consigna de mencionar hasta cinco nociones que asociaran espontáneamente, a partir de la frase inductora “Aspectos que obstaculizaron/dificultaron su acceso a la Universidad”. Analizadas las mismas, se construyeron a posteriori categorías explicativas de tal diversidad de palabras recabadas.

Según los resultados, el mayor obstáculo al momento de acceder a la Universidad fueron las *dificultades económicas* (e.g.: “recursos económicos”; “necesidad económica”; “no tener un trabajo para solventar gastos”), registrando esta categoría el porcentaje más alto (27%). El resto de categorías presentaron porcentajes similares. Así, algunos estudiantes (15%) mencionaron aspectos de índole familiar/afectiva (situaciones afectivas y vinculares que obstaculizaron el acceso al espacio universitario: “desarraigo familiar”; “distancia con la familia”; “hijos”; “amigos”; “miedo a dejar mi familia”), mientras que otro grupo, de equivalente frecuencia (15%) adujeron *cuestiones personales* (aspectos actitudinales relacionados con sentimientos negativos sobre sí mismos, limitantes: “miedos”; “indecisión”; “falta de motivación”; “mi edad”; “autoestima”; “incapacidad”; “no sentirme preparada para comenzar la universidad”;

“vagancia”; “desconocimiento”; “otras responsabilidades”), entre las mayores dificultades que se le presentaron al momento del acceso a la UNSa. Asimismo, por su parte, se identificaron dos grupos de participantes (13% respectivamente), que manifestaron como limitaciones relevantes en los recorridos iniciales en la Universidad, cuestiones relacionadas con *aspectos formativos – académicos* previos (e.g.: “formación del nivel medio”; “los contenidos nuevos”; “formación previa -(escuela albergue)”; “el hecho de no tener el secundario aprobado”; “falta de acompañamiento institucional”; “modo de aprendizaje”; “comprensión textual”; “rendimiento académico”; “bibliografía”; “falta de información de las carreras”), y a dimensiones de índole *cultural* que evidencian dificultades de socialización y desconocimiento de códigos culturales (e.g.: “idiomas”; “diferencias de cultura”; “costumbres”; “personas nuevas”; “marginación”; “convivencia”; “adaptación”; “ignorancia”; “desconocimiento de la vida en la ciudad”). Finalmente, un 10% referenció restricciones asociadas a cuestiones tempo-espaciales (e.g.: dificultades en cuanto a “alojamiento”; “hospedaje”; “el tiempo insuficiente que tenía”; “tiempo (no conseguía trabajo de medio tiempo)”; “Falta de organización de los tiempos personales”; “no tenía tiempo por el trabajo”); mientras que un 7% mencionó dificultades de *distancia y traslado* (e.g.: “distancia”; “lejanía de la universidad”; “transporte por las distancias”; “los caminos (son muy difíciles para llegar)”; “no poder viajar todos los días”).

Gráfico 2. Aspectos obstaculizadores en el acceso a la Universidad



Fuente: elaboración propia



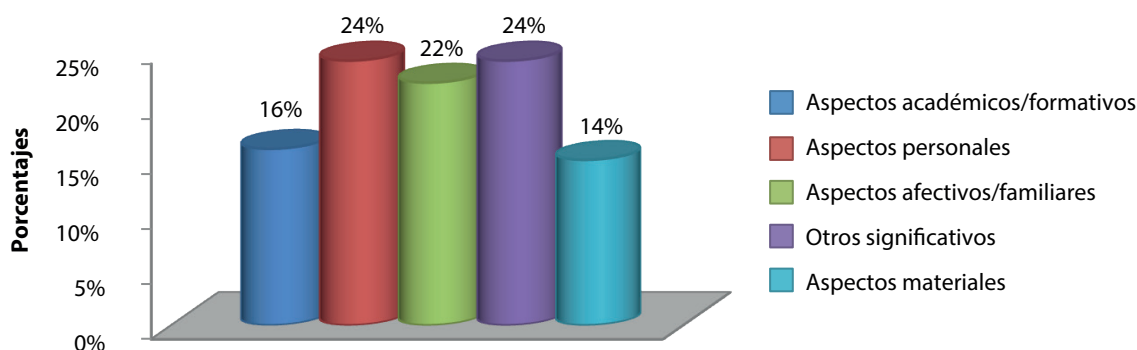
Nodo b: Aspectos facilitadores en la permanencia en la Universidad

Las respuestas brindadas a la consigna de referenciar aspectos que, según sus apreciaciones, facilitaron la permanencia en el espacio universitario, permitió la construcción *a posteriori* de las siguientes categorías representativas.

Los estudiantes encuestados reconocieron que las cuestiones que más facilitaron su permanencia en la Universidad fueron las *personales*, es decir, aquellas relacionadas con aspectos actitudinales o *características individuales* (24%), (e.g.: “capacidad”; “carácter”; “compromiso”; “conocer mis derechos”; “el deseo de tener nuevos conocimientos”; “esfuerzo”; “esmero propio”; “esperanza”; “estabilidad (emocional, física, económica)”; “la fuerza y voluntad de mi parte”; “ganas de salir adelante”; “meta”); asimismo, y con un porcentaje equivalente (24%), identificaron la presencia de los *otros significativos*, aludiendo a la presencia de personas que desempeñaron un papel importante y facilitaron sus permanencias en la universidad como otro aspecto medular que permitió sostener sus permanencias (e.g.: “acompañamiento docente”; “agentes sanitarios”; “apoyo de los integrantes del programa de beca”; “apoyo personal de algunas figuras de la universidad”; “personas del programas de la universidad”). Se conjugan

entonces, con el mismo grado de frecuencia e importancia, dimensiones personales y sociales, es decir, ellos revelan que sus permanencias en la Universidad suponen la consideración de diversas dimensiones intervinientes. Un 22 % del total de los participantes declaró a los *afectos y a la familia* como aspectos que favorecieron su permanencia en la Universidad (e.g.: “acompañamiento familiar”; “afectos”; “amigos”; “apoyo de los compañeros que vinieron de las comunidades”; “ánimos de compañeros para salir adelante”; “ayuda familiar”, entre otras). Un 16% de los estudiantes reconocieron a las *dimensiones académicas y formativas* destacando aspectos positivos de sus trayectorias académicas que facilitaron su continuidad en la Universidad (e.g.: “accesibilidad de cursar las materias”; “apoyo por parte del programa de tutorías”; “aprendizaje”; “capacitación”; “clases nivelación”; “estudio”; “escuela secundaria”; “poder inscribirme en un proyecto universitario”). Por último, la categoría alusiva a los aspectos materiales representó un 14% (e.g.: “alojamiento”; “apoyo económico”; “beca de estudio”; “beca de fotocopia”; “la universidad es gratuita”; “residencia universitaria”; “trabajo”). Este dato resulta coherente con lo expresado en el nodo anterior, en el cual la dimensión económica/material constituyó la principal limitación y debilidad en las trayectorias formativas de los estudiantes indígenas.

Gráfico 3. Aspectos facilitadores en la permanencia en la Universidad



Fuente: elaboración propia



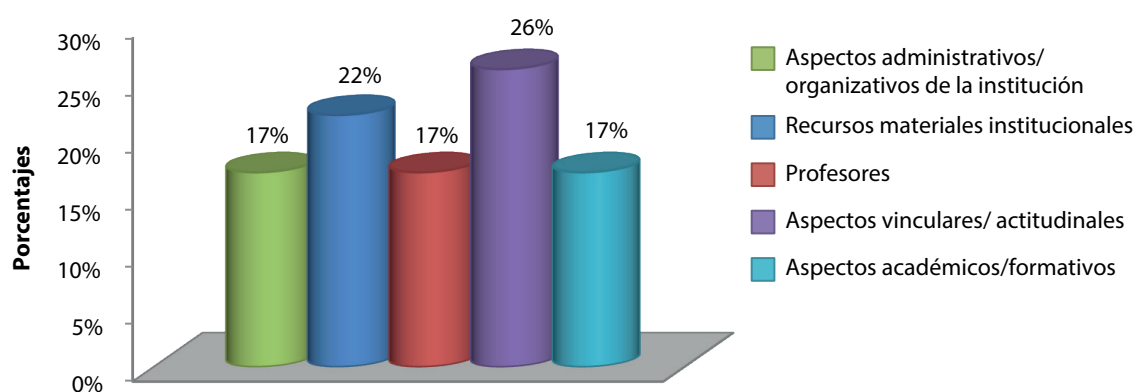
4.3. Dimensiones institucionales/ organizacionales

Nodo a: Dificultades de la comunidad universitaria que condicionan las trayectorias académicas de los estudiantes indígenas

De las categorías emergentes, observamos un grupo mayoritario (26%) que reconoció como mayor limitación de la comunidad universitaria los aspectos *vinculares y relacionales*, ligados al trato y convivencia entre los distintos actores institucionales (e.g.: “Falta de ayuda”; “competencia”; “incomprensión”; “ausencia de diálogo”; “falta de apoyo en la adaptación”; “falta de comunicación”; “falta de integración”; “mala convivencia”; “prejuicios”). Seguidamente, un 22% registró a los *recursos materiales* de UNSa como segundo aspecto que resulta una clara restricción en el logro de los propósitos formativos y personales (e.g.: “aulas”; “comedor”; “falta de bibliografía”; “infraestructura”; “falta de libros nuevos”; “no acceder a tecnologías”;

“los recursos materiales solicitados no están al alcance de todos”), Por su parte, con porcentajes equivalentes (17%) se erigieron las categorías correspondientes a *profesores* (e.g.: “Falta de dedicación de algunos docentes”; “falta de compromiso de docentes”; “desánimo de los profesores”; “falta de ayuda de los profesores”; “falta de docentes (deben venir de otros lugares)”); “desconsideración de las realidades económicas de los estudiantes”; “algunos docentes generan temor”), a *aspectos académicos formativos* (e.g.: “bibliografía incomprensible”; “contenidos de las materias”; “exámenes de ingreso”; “exigencias académicas”; “falta de prácticas profesionales”; “falta de talleres o cursos en relación a la carrera”; “trabajos en grupo o en terreno”; “sistema de regularidades”) y, por último, a *aspectos administrativos y organizativos de la Institución* (e.g.: “Desorganización”; “horas de cursado”; “inflexibilidad en los horarios”; “la universidad no está preparada para los estudiantes que necesitan trabajar para estudiar”; “lo burocrático de la institución”; “no se cumple el cronograma”).

Gráfico 4. Dificultades de la comunidad universitaria en las trayectorias académicas



Fuente: elaboración propia

Nodo b: Modificaciones sugeridas para los servicios universitarios

Casi la mitad de estudiantes encuestados (45%) sugirió cambios para el servicio universitario, en

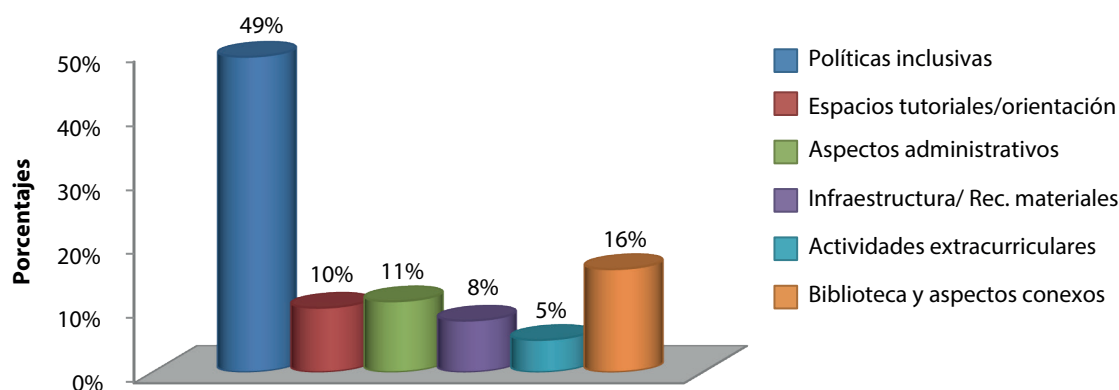
materia de *políticas inclusivas* (es decir, demandan mayores niveles de adecuación a las realidades contextuales, difusión e inclusión del estudiantado general y de comunidades originarias en particular. Reconocen la necesidad de repen-



sar políticas y acciones que resulten inclusivas a los distintos servicios universitarios). El tópico de la inclusión evidencia ser una acuciante demanda a abordar con mayor detenimiento y atención institucional. Un 16% de los encuestados solicitaron, como cuestiones necesarias a contemplar, modificaciones en lo que respecta a los *servicios de biblioteca y afines* (tales como actualización de materiales, provisión de mayores unidades bibliográficas, modificaciones y ampliación de espacios y horarios destinados a la consulta de material de lectura). Asimismo, un 11% reconoció que los *aspectos administrativos* merecen sustantivos cambios, a fin de optimizar las trayectorias de los estudiantes (destacaron cuestiones administrativas relacionadas al funcionamiento de tales servicios. En este marco, se resalta la importancia de la identidad, eficiencia y eficacia en el ejercicio de las funciones, como así también se resignifica la flexibilidad, difusión, gestión y facilitación de los diversos servicios que desde la Universidad se promueven). El 10% de los encuestados destacó que los *servicios tutoriales y de orientación* también requieren

repensarse a fin de introducir transformaciones que puedan traducirse en mejoras para los estudiantes indígenas en particular y el estudiantado en general (entienden que para poder mejorar genuinamente sus trayectos formativos se torna modular disponer de mayores apoyos y asesoramientos, tanto académicos como de otra índole). Finalmente, un 8% de los participantes mencionó la imprescindible necesidad de generar modificaciones que favorezcan *cuestiones de infraestructura y de recursos materiales* (tales como la provisión, acondicionamiento, disponibilidad y ampliación de diferentes recursos materiales, propios y necesarios para el desempeño como estudiante universitario -becas, ampliación de espacios físicos, funcionamiento de residencias estudiantiles, etc.). El 5% restante planteó consideraciones relacionadas con *propuestas de extensión y prácticas extracurriculares* (modificaciones a nivel de actividades extracurriculares, es decir mediante la implementación de otras actividades no propiamente académicas, que posibiliten la realización de diversos talleres y el despliegue de distintas actuaciones con el medio social).

Gráfico 5. Modificaciones sugeridas para los servicios universitarios



Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

La lectura de los documentos institucionales consultados posibilitó apreciar que la UNSa, según lo

declarado, encuadra sus principios y propuestas institucionales dentro de políticas de atención a la diversidad cultural, buscando impulsar la generación de prácticas y mentalidades inclusivas



mediante diferentes tipos de programas, proyectos y espacios de tutorías. En este sentido, la temática de la diversidad cultural ha sido contemplada en su agenda institucional mediante la generación de algunas iniciativas que fundamentan su accionar en el marco legal nacional y provincial vigente, en pos de materializar los derechos indígenas, específicamente.

Tal como fue planteado oportunamente, la UNSa despliega estrategias específicas direccionadas a promover el acceso de estudiantes indígenas (como ser el programa de acompañamiento socio-académico y contención afectiva). La propuesta implementada por el PTEPO pretende instaurarse como una sólida estructura institucional de apoyo pedagógico, afectivo y sociocultural, principalmente, que posibilite acompañar las trayectorias académicas de aquellos sujetos, conteniendo sus inquietudes y contribuyendo al desarrollo de competencias diversas y al despliegue de sus potencialidades. Se destaca que las instancias de contención, de acompañamiento en los procesos de adaptación a la vida universitaria y ciudadana, de apoyo educativo ante las dificultades halladas en el cursado académico, como así también de andamiaje ante incomprensiones culturales (alusivas al dominio de códigos lingüísticos y no lingüísticos, representaciones sociales, estilos de vida, etc., marcadamente distintos), promovidas desde dicho espacio, fueron apreciadas de manera muy positiva por los estudiantes encuestados, resaltando el valor sustantivo que las mismas revisten a lo largo de sus trayectos universitarios, no sólo en el plano formativo, sino fundamentalmente en el personal/emocional.

Pese al desarrollo de tales iniciativas, según pudo constatar en el análisis de la información recabada, no puede hablarse aún de propuestas legítimas de interculturalidad. Es decir, se reconocen y valoran las diferentes acciones gestadas en dicha dirección, como así también la sensibilización progresiva que ha merecido la temática en tales espacios académicos, sin embargo, todavía queda mucho camino por desandar en

materia de acciones interculturales y de genuinas inclusiones.

Resulta oportuno contemplar que no basta con la promoción de los accesos, mayor difusión de la oferta educativa en las comunidades originarias, ni con disipar los obstáculos emergentes al momento del ingreso, para propiciar la inclusión de la diversidad cultural en la ES. Indudablemente, éstas son acciones loables, que merecen ser sostenidas y alentadas, complementándose además con políticas y prácticas concretas que apuntalen la permanencia y graduación ulterior. Problematicar sobre estos aspectos posibilita comprender que la inclusividad de la ES supone la apertura a la diversidad, el acogimiento de la misma a través de lo declamado y lo actuado.

La UNSa precisa plantearse la necesidad de “interculturalizarse” mediante la transformación de sus objetivos, estructuras, currículas y relaciones sociales, promoviendo genuinas políticas de inclusión socioeducativa, que valoren la diversidad como un verdadero potencial de desarrollo para todos. Desde la perspectiva de los sujetos encuestados, esto supone un desafío a concretar. Los obtenidos permitieron apreciar que la mayoría de ellos considera que dicha Institución “a veces” y “casi nunca” atienden a la diversidad cultural presente en sus espacios académicos. Estas declaraciones invitan a repensar mandatos esbozados a la luz de las acciones y políticas impulsadas, en tanto no se confirman con las representaciones de los sujetos implicados.

Es posible advertir que sus principales demandas por una ES inclusiva se expresan en 3 dimensiones: la académica/curricular, la afectiva/vincular y la de accesibilidad.

En la académica, los sujetos demandan a la ES la consideración e integración de temáticas culturales diversas, de contenidos y prácticas de sus contextos de pertenencia, propias de sus realidades, tanto en el diseño de los planes de estudios, como en la planificación y abordaje de las clases, instando al intercambio de saberes y experiencias culturales, en un marco de derecho



e igualdad. Otra cuestión implicada dentro de esta dimensión es la alusiva a las formas y metodologías adoptadas en los procesos de enseñanza y evaluación de los aspectos curriculares. En este sentido, muchos estudiantes han referenciado no sólo el sentimiento de ajenidad de los contenidos brindados, sino también la poca accesibilidad (a nivel comprensivo) de los mismos y de las bibliografías sugeridas.

Lo afectivo/vincular resalta la importancia de forjar vínculos y promover interrelaciones entre los jóvenes indígenas y los diferentes actores institucionales, desde la afectividad, de fomentar el encuentro, la escucha, el diálogo, la confianza y el respeto entre ellos. Estas ideas cobran sustento en tanto, según las respuestas de aquéllos, “los otros significativos” han sido valorados como aspectos favorecedores de sus permanencias en la UNSa. Es menester comprender que las trayectorias educativas de aquellos universitarios indígenas, como las de cualquier estudiante, involucran aspectos no sólo académicos, sino que en ellas se entrecruzan también una multiplicidad de otros aspectos como son los afectivos, familiares, culturales, económicos, etc.

La dimensión de la accesibilidad que referenciaron los propios estudiantes originarios se liga a las posibilidades genuinas de acceso y permanencia en la UNSa. Esto compete desde la promoción y apertura al momento del ingreso, como así también su sostenimiento a lo largo del itinerario formativo. Uno de los mayores obstáculos encontrados por estos sujetos en sus trayectorias han sido los de carácter económico y material.

A modo de cierre, y en relación a la Institución bajo estudio, se resalta la importancia de problematizar tales aportes de manera reflexiva y situada, en vistas a promover estrategias de mejora en dicho espacio académico, en las currículas y en las dinámicas vinculares que se generan al interior de la misma. En tal sentido, se sugiere que la promoción de la inclusión de jóvenes indígenas a la ES sea entendida no sólo como posibilidades de acceso al sistema, como

propuesta institucional tendiente a “revelar” presencias omitidas históricamente, sino como un auténtico posicionamiento direccionado a “interculturalizar” los espacios universitarios, los planes de estudios y relaciones interpersonales, fortaleciendo de esta manera el desarrollo de mentalidades, actitudes y políticas basadas en la equiparación de derechos y en la promoción del principio de igualdad, el cual no supone la supresión de las diferencias, sino su celebración en un marco de posibilidades y oportunidades.

Los hallazgos de este estudio pretenden ser un aporte al campo de la educación inclusiva y una contribución al abordaje de la diversidad cultural en los espacios de la ES, presentando perspectivas y reflexiones sobre realidades que interpelan no sólo a la academia, sino también a la sociedad en su conjunto, animando a cobrar protagonismos y compromisos activos en la construcción e implementación de políticas y estrategias interculturales, para lograr no sólo Universidades sino también sociedades más justas, inclusivas y reflexivas de sus procesos.

Notas

1. Localizada en la ciudad capital de la Provincia de Salta, Argentina.
2. El Censo Nacional de Población de Hogares y Viviendas del año 2001 incorpora por primera vez dicha variable en el marco de un censo poblacional general. El “autoreconocimiento” fue el criterio de identificación que se empleó para el relevamiento de la población indígena.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán. Recuperado de <http://bit.ly/2tHfwK>.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En Kirsch, S. y Serrudo, A. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades lenguas y protagonistas* (255-272). Buenos Aires: Noveduc.
- Bello, A. (2009). Diversidad cultural y políticas públicas para una educación superior inclusiva en Chile y América Latina. *ISEES: Inclusión*



- Social y Equidad en la Educación Superior*, (5), 13-27. Recuperado de <https://goo.gl/qspZSj>
- Benito Cuéllar, C. (2009). Programas universitarios para estudiantes indígenas: Universidades en Bogotá. En Miguel Rocha Vivas (Ed.), *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad* (182-187). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Bergagna, A. (2012). Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad: La experiencia de la Universidad Nacional de Salta. En M. Aparicio (Coord.), *Interculturalidad y Universidad* (35-54). Mendoza: Editorial Zeta.
- Buliubasich, Catalina (2009). "Derechos indígenas: la agenda urgente". Info-UNSA (periódico mensual de la Universidad Nacional de Salta), N°2. Salta-Argentina: Editorial Universidad Nacional de Salta.
- Censabella, M. (2010). Lenguas y pueblos indígenas en la Argentina. En D. Quilaqueo Rapimán, C. Fernández, y S. Quintriqueo Millán (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (41-60). Neuquén: EDUCO.
- Convenio OIT 169 (1989). Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Ginebra.
- Cortés Lombana, P. (2009). Indígenas universitarios en Bogotá. En Miguel Rocha Vivas (Ed.), *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la Universidad* (42-48). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). Prólogo. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 11-14. 6. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Recuperado de: <https://goo.gl/zNFoK7>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. República Argentina.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2004-2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. República Argentina.
- Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural". *Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94. Recuperado de <https://goo.gl/Krnov4>
- Ossola, M. (2014). Los jóvenes wichí: voces emergentes en la educación superior. *Revista Novedades Educativas*, 26(284), 43-46.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEE: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (6), 81-122. Recuperado de <https://goo.gl/fp66G3>
- Reynaga F., G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. "Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior". En C. Del Valle, Ma. Del C. Feijoo, G. Williamson, Fundación EQUITAS (Coords.), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la Educación Superior* (149-163). Santiago: Fundación Equitas.
- Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En F. Tubino y K. Mansilla (Eds.) *Universidad e interculturalidad: Desafíos para América Latina* (55-86). Lima: RIDEI – PUCP.
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En S. Kirsch y A. Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades lenguas y protagonistas* (255-272). Buenos Aires: Noveduc.
- UNSa (1996). Estatuto de la Universidad Nacional de Salta. Salta.
- UNSa (2010). Resolución Consejo Superior N° 197/2010. Recuperado de <https://goo.gl/nJvEnH>
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villasante, M. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. *ISEES: Inclusión*



- Social y Equidad en la Educación Superior* (3), 45-68. Recuperado de <https://goo.gl/HMGxwt>
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Yarza de los Ríos, A. (2010). Educación superior, exclusiones e inclusiones: algunas lecciones aprendidas y perspectivas de análisis en Colombia. En M. Vergara Fregoso, y J. Ríos Gil (Comps.) *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala* (117-126). México: Universidad de Guadalajara.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario En S. Kirsch, y A. Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades lenguas y protagonistas* (223-254). Buenos Aires: Noveduc.

